

BARTHA CSILLA

„HASZNOSNYELVÉSZETI” ADALÉKOK A CIGÁNY TANULÓK ANYANYELVI NEVELÉSÉNEK KÉRDÉSÉHEZ*

„... ha a tanárképzésnek nem állandóan része a szociolingvisztika és az azon alapuló nyelvpedagógia, akkor a tanárok előítéletei és az iskolai nyelvi diszkrimináció újratermelődnék, tovább virulnak.”

(Kontra–Trudgill, 2000: 25–26; Kontra, 2010: 64)

Mára a hazai szociolingvisták, sőt a nyelvészek szélesebb köre számára is egészen nyilvánvaló, hogy az anyanyelv, az anyanyelvi oktatás kérdése és mibenléte, tartalmának tudományosan megalapozott kezelése kisebbségi kontextusban az egyik legalapvetőbb feladat, s számos tekintetben mást jelent, eltérő problémákat és az egynyelvű elrendezésekhez képest eltérő megoldásokat is igényel. Hosszú ideig mindez a szűkebb szakmai körben sem volt magától értetődő. Magyarországon Kontra Miklós volt az első, aki tudományos igényű – sok más szociolingvisztikai alapkérdés mellett (Kontra, 1999, 2010) – a fentiekre is jó néhány munkájában, előadásában, valamint a médiában is felhívta a figyelmet, egy olyan tudományos és ideológiai közegben, amikor még ezek a megállapítások a magyar nyelvtudomány vagy akár a politika szemében is az akkori paradigmába nem illő, radikális gondolatokként tűntek fel. Az anyanyelv mint alapvető emberi jog, a kisebbségi anyanyelvi oktatás szükségessége, elvben a két- és többnyelvűség értéként való kezelése, az additív kétnyelvűség, a nyelvi változatosság és változás mint a nyelv(használat) alapvető ismérve stb. egyre inkább kezdenek beépülni a nyelvészeti közgondolkodásba, a kutatási gyakorlatba, a felsőoktatási tananyagokba, „közérdekű”, „hasznos” nyelvészetté válva. Mindazonáltal még mindig vannak olyan, közösségek egészét érintő kérdések és területek, amelyeken továbbra is igen nagy szükség van a szemléletváltásra. Az egyik ilyen a cigány gyermekek oktatásának kérdése. A tanulmány további részében ehhez szeretnék néhány szociolingvisztikai adalékkal szolgálni.

A rendszerváltás óta eltelt időszakban a különféle társadalomtudományi területeken született elméleti és alkalmazott kutatások, az ezekre épülő publikációk figyelemre méltó hányada az 1993-ban elfogadott nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló LXXVII. törvényben nevesített tizenhárom kisebbség legnépesebb csoportjával, a magyarországi cigányság helyzetével és problémáival foglalkozik (lásd például Bábosik–Rácz, 1999; Nahalka, 1999; Forray–Hegedűs, 2003). E vizsgálatok egyik közös eleme az a régi-új felismerés, miszerint a cigányság integrációs és mobilitási esélyeinek növelésében az oktatás kitüntetett szerepet játszik. Ily módon a mindenkori kormányok, különösen pedig

* A tanulmány *A nyelvi másság dimenziói: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei* című NKFP 5/126/2001 projektum, a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj (BO/00259/07), valamint az OTKA K60403 támogatásával készült. A 2001 és 2004 között végzett NKFP-kutatás konzorciumvezetője Bartha Csilla, témavezetője Borbély Anna volt.

az oktatásirányítás, részben építve a felhalmozódott kutatási eredményekre, támogatási formák, programok, intézmények és hálózatok egész sorát hozta létre a fenti célok érdekében. Kétségtelen, hogy az elmúlt másfél-két évtizedben történt előrelépés az oktatáspolitikai szemléletét, a jogszabályi kereteket, valamint a konkrét kezdeményezéseket illetően. Tény ugyanakkor, hogy „a tényleges munkapiaci biztonságot (szakmát és érettségit, vagy később felsőfokú diplomát) nyújtó képzési formák a roma tanulók nagy többsége (80%) számára továbbra is elérhetetlennek látszanak” (Havas–Liskó, 2005: 88), s miközben a „rendszerváltozás óta az általános iskolai végzettséget megszerzők arányában csökkent a különbség, az ennél magasabb szintű végzettségek esetében viszont tovább nőtt” (Kertesi–Kézdi, 2006: 8).

A cigánysággal általában, valamint a gyermekekkel kapcsolatos oktatási kérdések leggyakrabban még mindig mint társadalmi probléma (s nem mint nyelvi kisebbségi kérdés) jelenítődnek meg a társadalomtudományi, illetőleg a mindennapi diskurzusokban olyan címkék mentén, mint integráció, multikulturalitás, esélyegyenlőség és felzárkóztatás. A cigány közösségek számára azonban az egyre szélesedő, legfőképpen a kisebbségvédelmet, az esélyegyenlőséget, az antidiszkriminációt biztosító jogi keretek nem bizonyulnak elegendőnek ahhoz, hogy a többségi társadalom részéről megnyilvánuló tannyelvi és társadalmi diszkriminációt (vö. Kontra, 1997, 2003) megszüntessék, s a gyakorlatban is biztosítsák azokat az intézményes és szimbolikus lehetőségeket, amelyek a többi Magyarországon élő kisebbség számára mára valamelyest megteremtődtek. Réger Zita kutatásai (1974, 1978, 1990, 2001), majd tanulmányok egész sora (pl. Szalai, 1999; Gúti, 2001; Bartha, 2002, 2007c; Nemesné, 2008) hiába hívták fel a figyelmet, hogy a cigány gyermekek iskolai nehézségeinek jelentős része nyelvi gyökerű, s hogy e nyelvi hátrány más területekre is áttévődő hátránnyá válik. A *nyelvi hátrány* fogalma mára ugyan kötelezően megjelenik szinte minden helyzetelemzésben, a cigány gyermekeket integrálni akaró programok nagy részében még mindig nincs helye a cigány (romani és beás) nyelveknek, a változatos családi és közösségi nyelvi elrendezések figyelembe vételének, sem pedig az otthonról hozott eltérő nyelvi szocializációs, illetve beszélési minták pozitív értékelésének, deficit helyett másságként való értelmezésének.

A cigány gyermekek aránya az általános iskolában folyamatosan nő, ezzel együtt már itt megpecsételődik a későbbi társadalmi szakadék haladók és lemaradók között. Hosszú évek tapasztalatai erősítik meg, hogy a gyakorló pedagógusok egy része a maga eszközeivel, olykor erőn felül próbálja e lemorzsolódást lassítani, a cigány gyermekek iskolai eredményességének növelésében aktívan közreműködni. Az inkluzív, multikulturális pedagógiai szemlélet, az integráció, a sajátos nevelési igény és differenciált oktatás vagy a romapedagógia területén kifejlesztett új módszerek és segédanyagok nyelvi értelemben sztenderd, normatív szemléletet tükröznek, s továbbra is kevés fogódzót adnak azok számára, akik a cigány gyermekek nyelvi másságát hozzáadott (additív) módon szeretnék kezelni az osztályteremben.

A jelen tanulmánynak nem lehet célja, hogy a felhalmozódott oktatásra vonatkozó adatokat s irodalmat részletesen elemezze. Az *I. ábrán* a kérdésre vonatkozó irodalom alapján összefoglaltam azokat a főbb tényezőket, amelyek leggyakrabban szerepelnek érvként a kutatók és a tanárok részéről a cigány tanulók alacsony iskolai teljesítményének magyarázatában.

A továbbiakban a nyelvi hátrány általánosabb szociolingvisztikai értelmezése (2) után arra teszek vázlatosan kísérletet, hogy a gyakorló pedagógusok figyelmét felhívjam az oktatásban nyelvi szempontból általában osztatlanak tételezett magyarországi cigányság belső nyelvi változatosságára (3); ebből adódóan a *cigány gyermekek anyanyelvi nevelése*, különösen pedig az *anyanyelv* fogalma mögött meghúzódó problémákra.



1. ábra. Tanári és kutatói érvek a cigány tanulók alacsony iskolai teljesítményének magyarázatában

1. Nyelvi hátrány mint nyelvi másság

A *nyelvi hátrány* pontos meghatározása korántsem egyszerű, hiszen olyan gyűjtőfogalom, amely egyaránt használatos a nyelv, illetve beszédpatológia tárgykörébe tartozó – fizikai, szervi, fejlődési eredetű – nyelvi diszfunkciókra (más szóval nyelvi rendellenesség, fogyatékoság (vö. Crystal, 1998), valamint mindazokra az esetekre, amikor a személyiségfejlődést, a társadalmi kapcsolatokat és a társadalmi érvényesülést gátló kommunikációs problémák háttérben sokkal inkább társadalmi-kulturális, szocializációs, ideológiai, netán gazdasági, összességében külső okok állnak. Ez utóbbi értelemben a nyelvi hátrány voltaképpen következménye, egyszersmind lenyomata egy-egy adott társadalomban zajló folyamatoknak, az adott hatalmi viszonyoknak, a nyílt vagy burkolt diszkriminációs gyakorlatoknak. A nyelvi hátrány tehát nem ideológiamentes fogalom.

A *hátrány nyelvi oldalról nem más, mint nyelvi másság*: egy beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata valamilyen tekintetben, kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalom mintaadó, szimbolikus hatalommal rendelkező csoportjai által normaként tételezett, elvárt nyelvhasználatától. Mindez a nyelvhasználat nyilvános színterein problémaként,

konfliktusként jelenik meg, hosszabb távon e beszélőknek nemcsak érvényesülési esélyeit, hanem társadalmi identitásaik szabad vállalásához való jogát is korlátozva.

Az, hogy egy társadalomban mi minősül nyelvi hátránynak, s hogy nyelvileg ki vagy mely csoport, milyen mértékben hátrányos helyzetű, országonként, történeti korszakonként is eltérő lehet. Az azonban mindenütt nyilvánvaló, hogy vannak olyan tevékenységek, életünkben olyan helyzetek és színterek, ahol, bár mindannyian nyelvhasználók vagyunk, a nyelv mégis kitüntetett szerepet játszik. Ezek közül talán az egyik legfontosabb az intézményes szocializáció legfőbb színtere, az iskola, ahol a hatékony tanulással összefüggő társadalmi viselkedési készségek közül mind az interperszonális, mind pedig a munka-orientált, feladatra irányuló készségek fejlődésében – eszközként és célként – különösen fontos szerepet foglal el a nyelv.

Magyarországon, illetve a Kárpát-medence magyarlakta területein a nyelv és az iskolai hátrány szoros összefüggése az alábbi csoportoknál egészen nyilvánvaló: a nyelvjárási hátrértő gyermekek (vö. Kiss, 2001), az őshonos és a bevándorolt nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek (lásd például Göncz, 2005; Kontra szerk. 2006; Feischmidt–Nyíri szerk. 2006), közülük is talán a cigányság különböző kétnyelvű (romani–magyar, illetve beás–magyar) csoportjaiban, de a magyar anyanyelvűek vonatkozásában is; a siket gyermekek, illetve siket szülők halló gyermekei (részletesebben lásd Bartha–Hattyár, 2002; Bartha et al. 2006; Hattyár, 2008), valamint a létminimum alatt élő, szegény családok gyermekei esetében. E csoportok részben vagy egészben nyelvi gyökertő iskolai problémái korántsem új keletűek, sok tekintetben újratermelődnék, aligha visszafordítható folyamatok elindítóivá válnak. Abban, hogy e problémák máig megoldatlanok maradtak, a mindenkori hivatalos ideológia, az oktatáspolitikai, a nyelvtudomány és a többi érintett társadalomtudomány felelőssége is vitathatatlan.

A nyelvi hátrány és az oktatás kapcsolatának egyik igen nyilvánvaló példája az a problémahalmaz, amely a kisebbségi létből adódik, hiszen a nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek iskolai nehézségeinek jelentős része ugyancsak nyelvi gyökertő. A hatékony oktatási programok kidolgozásakor ily módon megkerülhetetlenné válik a *kétnyelvűség*, a „*kettős félnyelvűség*”, a *kisebbségi oktatás*, *kétnyelvű oktatás*, az *anyanyelv* (kétnyelvűségben korántsem egyértelmű, lásd alább) fogalmainak, valamint a hozzájuk tartozó, felhalmozódott ismeretanyagok a készség szintű kezelése. A jelen tanulmányban nincs is mód arra, hogy e kérdéskör nyelvi, társadalmi, emberi jogi vetületeit (Kontra, 2006), a bilingvizmus szerteágazó kérdéskörét részletesen tárgyaljuk (bővebben lásd például Bartha, 1999; Göncz, 1999; Borbély, 2003). A nyelvi hátrányos helyzet újratermelődésében, az oktatáson keresztül való közvetítésében azonban itt is fontos szerepe van a kisebbségi beszélőkkel, magával a kétnyelvűséggel kapcsolatos nyelvészeti és laikus vélekedéseknek. A kétnyelvűséggel kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatási eredmények máig nem épültek be kellő mértékben sem a tudományos, sem pedig a mindennapi közgondolkodásba: a kétnyelvűségről, a magyar nyelv kontaktusváltozatairól, arról, hogy e változatokat beszélő közösségek nyelvhasználatukat tekintve miért és miben mások, mint az egynyelvű magyarországi magyarok, hol helyezhetők el a kétnyelvűség számtalan megvalósulási formája között, még ma is rendkívül sok téves s korántsem értéksemleges elképzeléssel találkozunk.

Az iskola elvárásait messzemenően tükröző sztenderd (és egynyelvű) mérési módszerek igen gyakran vezetnek a tanulási képességek helytelen megítéléséhez. Nem egyszer nyelv-, beszéd-, illetve tanulási zavarokkal küzdőknek, fogyatékosoknak minősítenek olyan, normálisan fejlődő gyermekeket, akiknek a mássága egyszerűen nyelvi, szociokulturális sajátosságaiából ered: abból, hogy más nyelvet vagy nyelvváltozatot, az arra jellemző, az annak megfelelő használati normák szerint beszélnek anyanyelvként.

Az ide vonatkozó, felhalmozódott külföldi és hazai kutatási anyag valójában azt jelzi, hogy az iskolai (nyelvi) nehézségek jó részének okait a nyelvi szocializációs különbségekben kell keresnünk. Ha az otthonról hozott szocializációs mintákat az iskola nem támogatja, sőt kerülendőnek tartja, a különbség deficitté válik (vö. Réger, 2001: 86). Az anyanyelven, első nyelven való oktatás tehát nemcsak önmagáért való alapvető nyelvi emberi jog: hátterében éppen a nyelvi hátrányok, hosszú távon az egyenlőtlenség kiküszöbölését célzó pszicholingvisztikai és kognitív nyelvészeti megfontolások állnak.

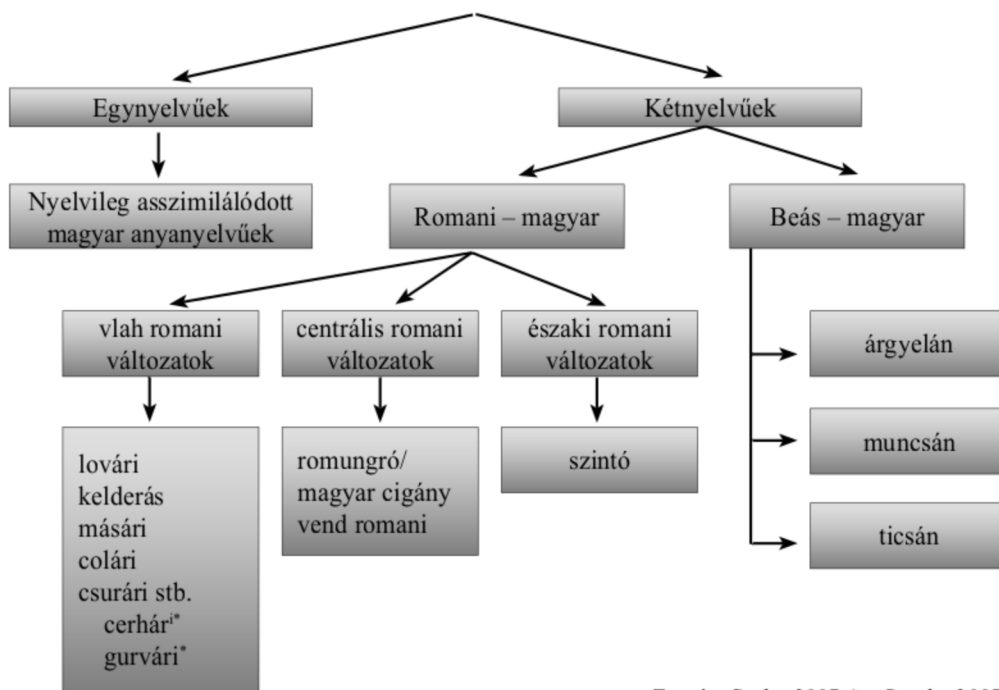
Bár a magyar anyanyelvű cigány gyerekek iskolai teljesítménye kissé kedvezőbb képet mutat, gyakran ők is a cigány anyanyelvűekéhez hasonló nehézségekkel küszködnek. Rendkívül fontos problémának tartom, hogy a cigány gyermekeket oktató tanárok, a szakértői rehabilitációs bizottságok nem kis részének a „hiányos szókincset”, a „hiányos fogalmi gondolkodást”, a „rendezettség hiányát”, az „iskolai teljesítményre való motiváltság hiányát”, a sajátos nevelési igényt hangsúlyozó diagnózisa, valamint a hátrányok leküzdésére tett tényleges erőfeszítések az oktatási rendszer, a politikai döntéshozók, sőt a társadalom egésze a cigány gyermekek nyelvi differenciálatlan megközelítésével párosul, nem véve tudomást a magyarországi cigányság belső nyelvi változatosságáról.

2. A magyarországi cigányság belső nyelvi változatosságáról

A magyarországi cigány népesség nyelvi legalább három, egymástól elkülönülő főbb csoportra oszlik (2. ábra), amelyek közül az egyik már nem beszéli eredeti nyelvét, a másik kettő pedig egymás számára kölcsönösen nem érthető, különböző dialektusokból álló nyelveket, a romanit és a beást (is) használja mindennapi érintkezéseiben (Matras, 2005a; Szalai, 2007; 3. ábra). A romanit és a beást (a beásra részletesebben lásd Pálmainé, 2007) együttesen jelentő cigány anyanyelvű/első nyelvű beszélők nagyobb része ma kétnyelvű (vö. Matras, 2005b: 4), sőt, a számarányában legnépesebb magyar egynyelvű cigány közösség is nyelvi legalább annyira változatos, mint társadalmi hovatartozását tekintve (lásd Szalai, 2007).

Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy a sematikus három nyelvi közösségként értelmezett csoportban a romani, a beás és a magyar nyelvnek egészen eltérő szimbolikus jelentései és funkciói vannak, mint ahogy eltérő szerepeik lesznek a cigány identitás konstruálásában is (a romanira általában lásd Matras, 2004). A nyelvi változatosság kérdését illetően – a fentiek mellett – az iskola által figyelembe nem vett szempontok közül az alábbiakat különösen fontos kiemelni:

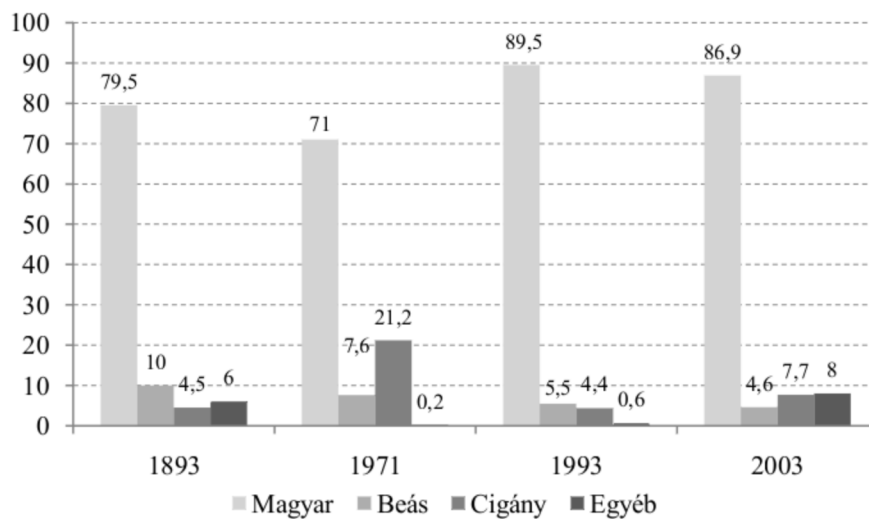
- A magyarországi cigány nyelvek hosszú időn keresztül semmiféle intézményes támogatottságot nem élveztek.
- E nyelvek oktatási, szakmai, közigazgatási, jogi stb. regiszterei ki sem épülhettek.
- A mindenkori állam nem teremtette meg a feltételeket a beás és a romani nyelv kodifikációjához, következésképpen a formális írásbeliség megteremtéséhez és elsajátításához sem.
- Magyarországon nemcsak a nem cigányok által gyakran homogénnek vélt, ténylegesen különböző etnikai és nyelvi csoportokat jelentő „cigányság” tekinthető heterogénnek, hanem a romani és a beás változatokat beszélők csoportjai is további belső változatosságot mutatnak (Szalai 2007: 43). Túlságosan leegyszerűsítő tehát a cigány nyelvek és a magyar viszonyát egy klasszikus diglossikus viszonyként elképzelni.
- Mindazonáltal meggyőződésünk, hogy mind a döntéshozóknak, mind a kérdéssel foglalkozó kutatóknak nagyobb hangsúlyt kell helyezniük azokra a közösségekre, ahol még beszélik a romani és beás nyelvet.



* Átmeneti változatok

Forrás: Szalai 2007 (in: Bartha 2007)

2. ábra. A cigány népesség nyelvi csoportjai Magyarországon



Forrás: Kemény–Jankó–Lengyel, 2004.

3. ábra. A cigány népesség anyanyelv szerinti megoszlásának változása 1893 és 2003 között

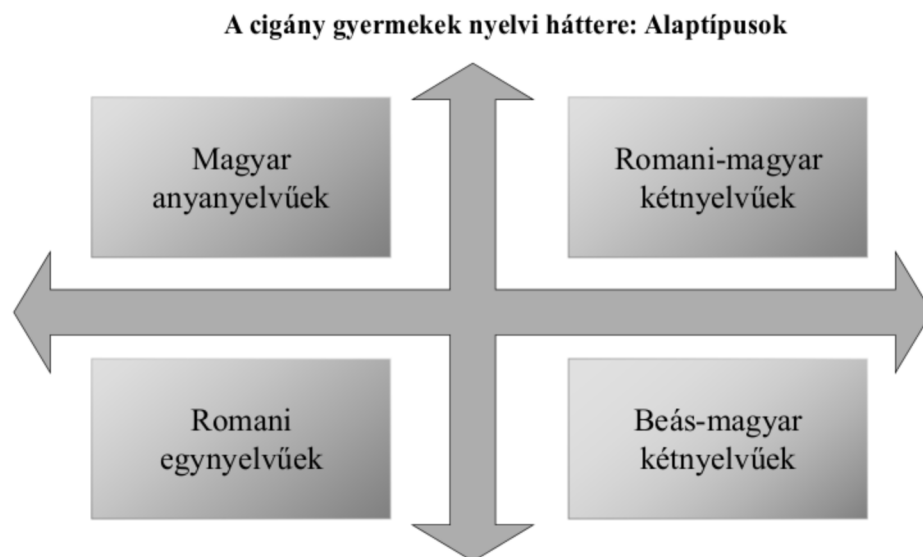
3. A cigány gyermekek anyanyelvi nevelése: az anyanyelv fogalmának problémája

Az előbbiekből már önmagában is következik, hogy a cigány gyermekek *anyanyelvi nevelése* gyökeresen mást jelenthet a magyar közoktatás gyakorlata és az érintettek különböző csoportjai számára. Az *anyanyelv* fogalma többnyelvű, kontaktusos elrendezésben, amely a cigányság jelentős részét is jellemzi, további problémákat is felvet.

Skutnabb-Kangas (1984: 18; 1997: 13–14) köztudottan a nyelvi emberi jogok és a kisebbségi gyermekek oktatásának összefüggésében osztályozza az anyanyelvre vonatkozó, a mindennapokban, a hivatalosan (például népszámlálásokban, az oktatásban), illetőleg a tudományos körökben is megjelenő definíciókat. A meghatározások négy fő kritérium, a származás, a nyelvtudás foka, a funkció, valamint az azonosulás alapján rendezhetők csoportokba. A romani vagy beás cigány közösségekben gyakran találkozunk azzal az esettel, amikor a kisgyermekek otthon szüleiktől és a közösségtől a cigány nyelvet sajátítják el elsőként, ám óvodában, iskolában csak a többségi magyar nyelvet s a tantárgyakat is magyarul tanulják, így lassan magyardomináns beszélőkké válnak. A származás kritériuma alapján romani/beás (cigány), a nyelvtudás szempontja alapján magyar anyanyelvűeknek minősülnek. Ha lakóhelyük magyar többségű, ahol intézményes és félformális színtereken csak a magyar használatos, előfordul, hogy a családi, baráti érintkezéseket leszámítva minden nyelvhasználati színtéren, a legtöbb beszédpartnerrel és a beszédhelyzetek többségében a magyar nyelvet használják, így a funkció szempontjából is magyar anyanyelvűeknek számítanak. Saját kutatásaink ugyancsak megerősítik, hogy még szép számmal vannak olyan gyerekek, akik egynyelvűként kerülnek az iskolába, s a nem megfelelő, a romani nyelvre nem építő oktatási program következtében több éves tanulás után is csak rendkívül korlátozott magyar nyelvi kompetenciát tudnak kiépíteni.

Természetesen az anyanyelv adott kritériumokhoz kötött meghatározása mögött lévő nyelvi valóság, vagyis az egyes beszélők nyelvtudásának mértéke az egyes nyelveken, vagy az a funkcionális kérdés, hogy milyen körülmények között, mikor, kivel és hol használhatják az elsőként elsajátított kisebbségi nyelvet, sok esetben hatalmi kérdés és nem az egyén szabad döntésének függvénye. Éppen azért, mert a származás és az azonosulás szempontjainak együttes alkalmazásával – szemben a nyelvtudás és a funkció szerinti meghatározásokkal – csökkenthető a fogalommal kapcsolatos visszaélés a hatalmi többség részéről, s mert ez fejezi ki a nyelvi emberi jogok iránti legmagasabb fokú tudatosságot, az anyanyelv fogalmának meghatározásában Skutnabb-Kangas a következő definíciót javasolja: „*Az anyanyelv az a nyelv, amelyet az egyén először tanult meg, és amellyel azonosul.*” (Skutnabb-Kangas, 1997: 14), s ez, amint Kontra Miklós fogalmaz, „kellő védelmet nyújt azon mesebeli túlbuzgó nyelvészek ellen, akik állítólag a beszélők akarata ellenére akarják megmenteni a nyelveket” (Kontra, 2010: 23).

A cigány gyermekek anyanyelvi oktatásának homogén megközelítésével szembeni további érv, miszerint Románia és Bulgária uniós csatlakozása óta növekszik a cigány etnikumhoz tartozó, Magyarországot részben cél-, részben pedig tranzitországnak tekintő bevándorlók száma. Mindez egészen új problémákat jelent(het) az oktatás számára, hiszen az ilyen családokból esetlegesen iskolába kerülő gyermekek egy része romani egynyelvű (a lovaritól eltérő alapnyelvi változattal), illetőleg olyan kétnyelvű, akinek repertoárjában a romani mellett a román/bolgár/szerb stb. s nem a magyar szerepel. Ha ezek után a cigány gyermekek anyanyelvi nevelésének kérdését differenciáltan szemléljük, sematikusán az alábbi alapvető nyelvi elrendezéseket kell figyelembe vennünk (4. ábra), amelyek egyenként természetesen tovább árnyalandók.



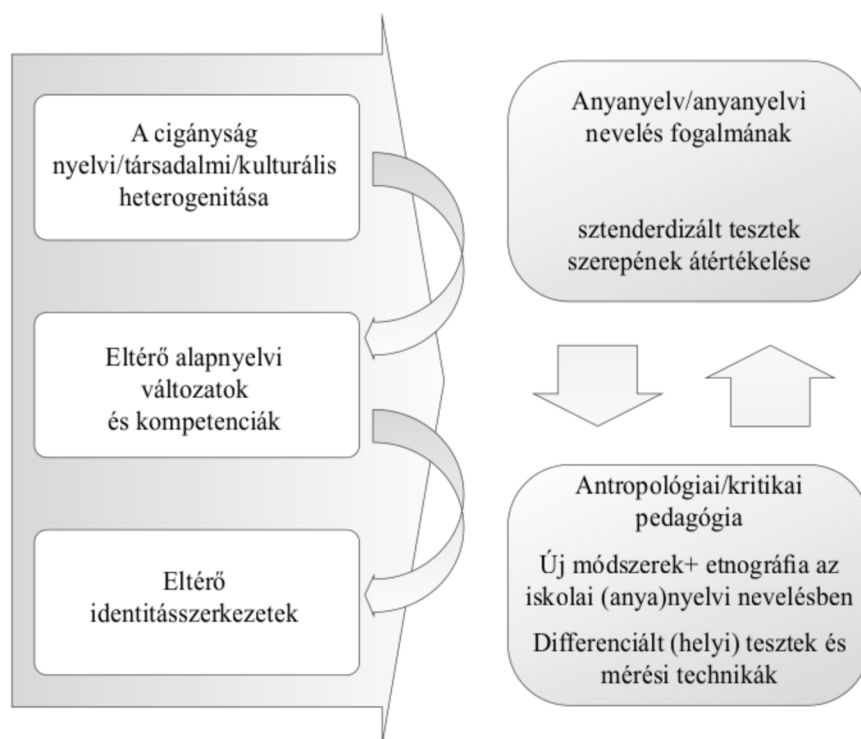
4. ábra. Prototipikus nyelvi elrendezések a cigány gyermekek anyanyelvi nevelésének differenciált megközelítéséhez

4. Záró megjegyzések

A nyelvi megjelenített társadalmi hátrányok, az előítéletesség, a diszkrimináció leküzdése, a nyelvi másság elfogadtatása a társadalom egészét érintő feladat, mégis, leginkább az oktatás az a színtér, amelyen a nyelvi konfliktusok talán a legkorábban és legmarkánsabban nyilvánulnak meg, s ahol a legsürgetőbb változásokra van szükség. Az oktatásnak – ideális esetben – voltaképpen mindenki számára lehetőséget kellene biztosítania azokkal a hegemonisztikus, asszimilatív törekvésekkel szemben, amelyeknek burkolt céljuk, hogy meggátolják a kevésbé preferált nyelvek és nyelvváltozatok „beszivárgását” a társadalom intézményrendszerébe. A valóságban azonban a magyar iskolák nem kis részében az esély- és jogegyenlőség még mindig csak mint kíváncsi áll szemben a kulturális és nyelvi sokszínűséget elutasító magatartással.

A nyelvi hátrányok leküzdésében különösen fontos szerepet játszik az anyanyelvi és a nyelvi nevelés. Az iskolai óra köztudottan nem csak az új ismeretek átadásának a színtere. A tanár a nyelven keresztül és a nyelv segítségével nyelvi, társadalmi, kulturális mintákat, értékeket, ideológiákat közvetít. A tanár tehát alakíthatja a tanulók társadalmi érzékenységét, nyelvhasználati készségeit, a nyelvekhez, változatokhoz és beszélőikhez fűződő attitűdjeit.

A cigány nyelvek sztenderdizációjának véghezvitele, a szakemberhiány enyhítése, az iskola előtti korai fejlesztő programok stb. mellett az alap, közép és felsőfokú oktatás kiemelten fontos feladata a nyelvi-kulturális másság értékeinek tudatosítása, az attitűdformálás, a hídverés. „Az esélyteremtéshez, az eredményes társadalmi beilleszkedéshez az egyik legfontosabb tennivaló, hogy az iskola kezelni tudja az egyéni igényeket, az egyéni eltérésekből fakadó problémákat. Képes legyen arra, hogy a tanulók számára a rendelkezésre álló eszközök felhasználásával biztosítani tudja azokat az egyéni tanulási útvonalakat, egyéni tanulási stratégiákat, amelyek megakadályozhatják az iskolai kudarcok elszenvedését. Ez számunkra azt jelenti, hogy felértékelődnek azok az oktatásszervezési módok, tanulási



5. ábra. Néhány tényező a cigány tanulók differenciált anyanyelvi neveléséhez

stratégiák, alkalmazott módszerek, amelyek alkalmasak e cél megvalósítására” (Kőpatakiné–Singer, 2005). A módszer azonban önmagában nem elegendő. Kutatások sora igazolja, hogy a tanár személyének, beállítódásának, adaptív készségének, felkészültségének és folyamatos szakmai fejlődésének különleges szerepe van az iskolába lépéskor jelentős eltéréseket mutató gyermekek különbségeinek ledolgozásában. (5. ábra)

Bár a családon belüli nyelvátadás az egyik legfontosabb kérdés az anyanyelv fennmaradása és a tartós többnyelvűség kialakulása érdekében, napjainkban azonban, amikor a gyermekek otthon szerzett nyelvi képességei a kisebbségi nyelveken nem egyszer korlátozottak, még inkább szükség van a szociolingvisztikai–szociokulturális alapokra helyezett (anya) nyelvoktatási megközelítésekre, amelyek a nyelvek fennmaradását, fejlődését és az additív két- és többnyelvűség kialakítását kedvezően befolyásolhatják a tanárképzés, a módszerek és alkalmazott gyakorlatok segítségével. Bár a társadalmi és ideológiai környezet jelentősen megváltozott 1989 óta, a nyelvi sokszínűség, a szilárd anyanyelvi kompetenciákra épülő stabil kétnyelvűség, az 1+2 nyelv ismeretének immár uniós szinten is deklarált kívánalma, a nyelviileg is értelmezhető versenyképesség a Magyar Köztársaság területén élő kisebbségek, különösen a cigány közösségek számára a globális és regionális gazdasági és társadalmi változásokra tervező oktatáspolitikát, a tanárképzést és -továbbképzést, az oktatás egészét érintő gyökeres szemléletváltás és tartalmi átalakulás nélkül még sokáig csupán elvárás marad.

Irodalom

- Bábosik István – Rácz Sándor (szerk.) (1999) *Romapedagógia. Pedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék – Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány.
- Bartha Csilla (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha Csilla (2002) Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, 6–7: 84–93.
- Bartha Csilla (2007) Nyelvcseré két magyarországi oláh cigány közösségben. In: Bartha Csilla (szerk.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 244–253.
- Bartha Csilla – Hattyár Helga (2002) Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? – A magyarországi sietek nyelvi jogai. In: Kontra Miklós – Hattyár Helga (szerk.) *Magyarok és nyelvtörvények*. Budapest: Teleki László Alapítvány. 73–123.
- Bartha Csilla – Hattyár Helga – Szabó Mária Helga (2006) A magyarországi sietek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 852–906.
- Borbély Anna (2003) Kétnyelvűség és többnyelvűség. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 361–380.
- Crystal, David (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Göncz Lajos (1999) *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest – Újvidék: Osiris Kiadó – Forum Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Göncz Lajos (2005) Tannyelv választás a kisebbségi régiókban: Útmutató a kisebbségi helyzetű szülőknek és a pedagógusoknak. *Új Kép*, 2005. április: 5–8.
- Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.) (2006) *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Sík Kiadó.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003) *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Gúti Erika (2001) Romák az oktatásban. In: Andor Mihály (szerk.) *Romák és oktatás*. (Iskolakultúra könyvek 8.) Iskolakultúra. Pécs. 54–64.
- Hattyár Helga (2008) *A magyarországi sietek nyelvsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata*. Doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005) *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004) *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005) *A foglalkoztatási válság gyermekei – roma fiatalok középiskolai továbbtanulása az elhúzódó foglalkoztatási válság idején*. Budapest: MTA KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- Kiss Jenő (2001) Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvi oktatás. In: Kiss Jenő (szerk.) *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 145–156.
- Kontra Miklós (1997) Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség. *Fundamentum*, 2: 139–140.
- Kontra Miklós (1999) *Közérdekű nyelvészet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kontra Miklós (2003) Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika* 1: 24–26.

- Kontra Miklós (2006) *Nyelv és jog*. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1018–1037.
- Kontra Miklós (2010) *Hasznos nyelvészet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Kontra, Miklós – Peter Trudgill (2000) If women are being discriminated against, you don't say "You should become a man": an interview with Peter Trudgill on sociolinguistics and standard English. *NovEly*, 7(2): 17–30.
- Kontra Miklós (szerk.) (2006) *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Somorja – Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó.
- Kőpatakiné Mészáros Mária – Singer Péter (szerk.) (2005) *Módszertani kaleidoszkóp. Az együttnevelés gyakorlatához*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Matras, Yaron (2004) The role of language in mystifying and de-mystifying Gypsy identity. In: Saul, Nicholas – Tebbutt, Susan (eds.) *The role of the Romanies*. Liverpool: Liverpool University Press. 53–78.
- Matras, Y. (2005a) The classification of Romani dialects: A geographic-historical perspective. In: Halwachs, D. – Schrammel, Barbara (eds.) *General and applied Romani linguistics. Lincom Europa*. Munich. 7–26.
- Matras, Y. (2005b) *The status of Romani in Europe*. Report submitted to the Council of Europe's Language Policy Division, October 2005.
- Nahalka István (1999) *A roma gyermekek iskolai nevelésének helyzete*. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet Cigánypedagógiai szakcsoport.
- Nemesné Kis Szilvia (2008) *Cigány tanulók anyanyelvi nevelésének nyitott kérdései. Anyanyelv-pedagógia*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=49> (2009. dec. 5.)
- Pálmáiné Orsós Anna (2007) A beás nyelv Magyarországon In: Bartha Csilla (szerk.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 52–70.
- Réger Zita (1974) A lovári-magyar kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémái az iskoláskor elején. I: *Nyelvtudományi Közlemények*, 76/1–2: 229–255.
- Réger Zita (1978) Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Valóság*, 8: 77–89.
- Réger Zita (1988) Language groups among Gypsies in Hungary and some aspects of their oral culture. In: Mathúna, L. M., French, N. et al. (eds.) *Proceedings of the Joint United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, International Association of Applied Linguistics, and Irish Association of Applied Linguistics Symposium*. (St. Patrick's College, Dublin, Ireland, April 23–25, 1987.) 111–131.
- Réger Zita (1990) *Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Réger Zita (2001) Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor Mihály (szerk.) *Romák és oktatás*. (Iskolakultúra könyvek 8.) Iskolakultúra. Pécs. 85–91.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas [Skutnabb-Kangas], T. (1997) *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. (Kisebbségi adattár VIII.) Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Szalai Andrea (1999) Linguistic Human Rights Problems among Romani and Boyash Speakers in Hungary with Special Attention to Education. In: Kontra, M., Phillipson, R., Skutnabb-Kangas, T., Várady T. (eds.) *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest: CEU Press. 297–315.
- Szalai Andrea (2007) Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség. In: Bartha Csilla (szerk.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.